A background image showing three students from behind, looking at a large, stylized globe. The globe has a textured, painterly appearance with colors like teal, purple, and orange. The students are wearing backpacks and casual clothing. The text is overlaid on the globe.

BANCO O REPOSITORIO DE MATERIALES EN ABIERTO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL/INGLÉS A HABLANTES DE HERENCIA Y MIGRANTES DE RETORNO

TALLER 4: PRÁCTICA REFLEXIVA E INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE HERENCIA



Campus Guanajuato

División de Ciencias
Sociales y Humanidades



Applied Linguistics, Transnationalism, and Identity

www.ugto.mx
www.dcsch.ugto.mx



ÍNDICE

Presentación

<i>1.Contexto y Fundamento del Proyecto</i>	
<i>2. Propósito de los E book</i>	
<i>3. Estructura de los E book</i>	3

<i>4. Colaboración Académica</i>	
<i>5. Impacto y Proyección</i>	
<i>6. Página Web del Proyecto</i>	4

Taller 2

Práctica reflexiva e investigación en acción en la enseñanza de lenguas de herencia

<i>1.Objetivo General del Taller</i>	
<i>2. Estructura General</i>	
<i>3. Sesiones del Taller</i>	
<i>3.1. Sesión 1. Práctica Reflexiva</i>	5

<i>3.2. Sesión 2. Proyectos Finales</i>	8
---	----------

<i>3.3. Sesión 3. Investigación Acción</i>	21
--	-----------

<i>4. Conclusiones</i>	25
------------------------	-----------

Glosario de términos clave	26
-----------------------------------	-----------

Referencias	27
--------------------	-----------

Presentación

1. Contexto y fundamento del proyecto

El presente e-book forma parte de los productos derivados del proyecto de investigación “Estrategias de apoyo para hablantes de herencia y migrantes de retorno: mejora del bilingüismo efectivo inglés-español a través del acompañamiento docente universitario”, financiado por el Departamento de Apoyo a la Investigación y al Posgrado (DAIP) de la Universidad de Guanajuato.

El proyecto surge como respuesta a la creciente necesidad de atender las demandas educativas de una población en constante movilidad entre México y Estados Unidos: los hablantes de herencia y los migrantes de retorno. Estas comunidades comparten trayectorias lingüísticas complejas, marcadas por procesos de bilingüismo asimétrico, alfabetización incompleta y tensiones identitarias derivadas de su doble pertenencia cultural y lingüística.

En este contexto, la falta de estrategias educativas adaptadas a las particularidades lingüísticas de estos grupos representa una de las principales barreras para su plena integración académica y social. El proyecto, por tanto, se propuso desarrollar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras, desde la formación docente universitaria, que fortalezcan la competencia lingüística en inglés y español y promuevan una educación bilingüe e intercultural inclusiva.

2. Propósito del e-book

El propósito de este e-book es organizar, sistematizar y poner a disposición del público académico un banco de materiales didácticos abiertos, elaborados y utilizados en los cuatro talleres de formación docente realizados por investigadores nacionales e internacionales participantes en el proyecto.

Estos materiales constituyen una herramienta formativa para profesores en formación de las Licenciaturas en la Enseñanza del Español y en la Enseñanza del Inglés, así como un recurso aplicable en contextos reales de enseñanza con hablantes de herencia y migrantes retornados.

El e-book busca, además, servir como guía de consulta para docentes, investigadores y diseñadores de programas educativos, ofreciendo modelos de planificación, actividades, glosarios, recursos digitales y reflexiones sobre la práctica que favorecen una educación lingüística equitativa, culturalmente sensible y decolonial.

3. Estructura del e-book

El contenido se organiza en torno a los cuatro talleres desarrollados durante el proyecto, cada uno de los cuales contribuyó a una dimensión específica de la formación docente bilingüe:

Taller 1. Introducción a la didáctica del español como lengua de herencia a edades tempranas

Impartido por: Dra. María Vicenta González Argüello (Universidad de Barcelona)

Objetivo: Profundizar en la enseñanza del español a niños hablantes de herencia y diseñar secuencias didácticas adaptadas a sus características cognitivas y afectivas.

El material resultante incluye planes de clase, recursos en línea, glosarios colaborativos y criterios para la selección de materiales digitales enfocados en la enseñanza a niños bilingües.

Taller 2. Materiales y recursos didácticos para la enseñanza de lenguas a hablantes de herencia

Impartido por: Dra. Nora Basurto Santos (Universidad Veracruzana)

Objetivo: Analizar, adaptar y crear materiales impresos y digitales que promuevan la alfabetización bilingüe y la conciencia intercultural en hablantes de herencia y migrantes retornados.

El taller generó actividades de lectura y escritura contextualizadas, instrumentos de análisis de materiales y ejemplos de adaptación de contenidos.

Taller 3. Retos de las poblaciones vulnerables en la educación: la decolonización de la educación en hablantes de herencia y migrantes de retorno

Impartido por: Mtro. Isaac Frausto Hernández (University of Texas at El Paso)

Objetivo: Reflexionar sobre la enseñanza desde una perspectiva crítica y decolonial, promoviendo prácticas pedagógicas que reconozcan el capital cultural comunitario, la identidad transnacional y el translanguaging como recurso educativo.

El material incluye presentaciones, lecturas teóricas, ejercicios de análisis crítico, actividades de translanguaging y propuestas de secuencias didácticas con enfoque sociolingüístico.

Taller 4. Práctica reflexiva e investigación en acción en la enseñanza de lenguas de herencia

Impartido por: Dra. Carmen Ramos Méndez (Universidad Internacional SDI, Múnich)

Objetivo: Fomentar la práctica reflexiva y la investigación-acción como herramientas para la mejora continua de la enseñanza bilingüe.

El material incluye instrumentos de autoevaluación, pautas para diarios reflexivos, ejemplos de investigación en acción y las planificaciones finales integradas por los participantes.

4. Colaboración académica

El e-book es resultado del trabajo colaborativo entre investigadores nacionales e internacionales cuyas líneas de investigación convergen en el bilingüismo, la enseñanza de lenguas, la práctica reflexiva y la formación de profesores:

- Dra. Irasema Mora Pablo, Universidad de Guanajuato
- Mtra. Alma Laura Montes Hernández, Universidad de Guanajuato
- Dra. Nora M. Basurto Santos, Universidad Veracruzana
- Dra. María Vicenta González Argüello, Universidad de Barcelona
- Dra. Carmen Ramos Méndez, Universidad Internacional SDI, Múnich
- Mtro. Isaac Frausto Hernández, University of Texas at El Paso

Este equipo interdisciplinario ha contribuido a consolidar una red internacional de formación docente, fortaleciendo la investigación aplicada y la cooperación académica en torno al fenómeno del bilingüismo y la educación transnacional.

5. Impacto y proyección

El e-book pretende consolidarse como un repositorio abierto y sostenible, accesible a través de la página web del proyecto, que fomente la difusión del conocimiento y la práctica pedagógica bilingüe en México y en comunidades mexicanas en el extranjero.

Su implementación promueve los principios de la Agenda 2030 (ODS 4: Educación de Calidad), al garantizar que los docentes en formación y los estudiantes en contextos de movilidad humana accedan a recursos educativos inclusivos, equitativos y culturalmente pertinentes.

Asimismo, contribuye al fortalecimiento de la internacionalización de la Universidad de Guanajuato y de las alianzas académicas interinstitucionales, potenciando la producción y socialización de materiales con base científica y humanista orientada a la justicia social y lingüística.

6. Página web del proyecto

Este material y más detalles del proyecto se encuentran en el sitio del grupo de investigación www.altiresearchgroup.com

Taller 4. Práctica reflexiva e investigación en acción en la enseñanza de lenguas de herencia

Dra. María Carmen Ramos Méndez-Sahlander
Universidad Internacional SDI, Múnich, Alemania

1. Objetivo General del Taller

Fortalecer las competencias investigativas y reflexivas de los profesores en formación mediante la integración teórico-práctica de los aprendizajes obtenidos en los tres talleres anteriores, favoreciendo la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas para hablantes de herencia y migrantes de retorno. El taller promueve la práctica reflexiva y la investigación en acción como herramientas de desarrollo profesional, culminando con la presentación y revisión colegiada de los proyectos finales.

2. Estructura General

Sesión	Temática principal	Enfoque formativo
Sesión 1	Práctica reflexiva	Autorregulación docente y análisis crítico de la propia acción pedagógica
Sesión 2	Presentación de proyectos finales	Integración de aprendizajes y retroalimentación colaborativa
Sesión 3	Investigación en acción	Transformación de la práctica docente mediante procesos sistemáticos de mejora

Cuadro 5. Organización del taller 4

3. Sesiones del Taller

3.1. Sesión 1: Práctica Reflexiva

3.1.1. Propósito. Introducir los fundamentos teóricos de la práctica reflexiva como elemento central del desarrollo profesional docente, promoviendo la capacidad de análisis crítico, autoevaluación y transformación de la práctica con base en evidencia.

3.1.2. Descripción de la sesión

Se abordaron los conceptos fundamentales de la reflexión docente, iniciando con la lectura de Lee Shulman gracias a las preguntas de la diapositiva 13. Posteriormente se trabajó la lectura de T. S. Farrell aplicando las preguntas de la diapositiva 17 (p. 4) y diapositiva 19 (p. 5). A partir de estas lecturas se promovió el análisis de experiencias personales de enseñanza, fomentando la identificación de áreas de mejora y el establecimiento de compromisos futuros. La presentación docente permitió contextualizar términos clave como saberes docentes, reflexión en acción, reflexión sobre la acción, y su anclaje en contextos de diversidad lingüística.

3.1.3. Actividades principales

3.1.3.1. Actividad 1. Lectura guiada de Lee Shulman. Análisis de saberes profesionales del docente y su relación con la toma de decisiones pedagógicas.

Pollard, A. (ed.) (2002). Readings for Reflective Teaching. Continuum, 152-154

A perspective on teacher knowledge

Lee Shulman

This important reading on curriculum is not about its organization and content, but about the forms of teacher knowledge which are required to teach a curriculum effectively. It is derived from Shulman's classic paper in which he identifies three forms of teacher knowledge: subject content, pedagogic and curricular. This thinking has been extremely influential in teacher training, provision for continuous professional development and conceptualizing the role of curriculum 'consultants' in primary schools.

Thinking of your own curricular strengths, can you identify these three forms of knowledge in yourself? And regarding subjects about which you feel less secure, what forms of knowledge, particularly concern you?

Edited from: Shulman, L. S. (1986) 'Those who understand: knowledge growth in teaching', *Educational Researcher*, 15, 9-10

How might we think about the knowledge that grows in the minds of teachers, with special emphasis on content? I suggest we distinguish between subject matter content knowledge, pedagogical content knowledge and curricular knowledge.

Content knowledge

This refers to the amount and organization of knowledge *per se* in the mind of the teacher.

To think properly about content knowledge requires going beyond knowledge of the facts or concepts of a domain. It requires understanding the structures of the subject matter in the manner defined by such scholars as Joseph Schwab (1978).

For Schwab, the structures of a subject include both the substantive and the syntactic structures. The substantive structures are the variety of ways in which the basic concepts and principles of the discipline are organized to incorporate its facts. The syntactic structure of a discipline is the set of ways in which truth or falsehood, validity or invalidity, are established.

152

www.rtwed.info

8 - Curriculum. How do we develop knowledge and understanding

When there exist competing claims regarding a given phenomenon, the syntax of a discipline provides the rules for determining which claim has greater warrant. A syntax is like a grammar. It is the set of rules for determining what is legitimate to say in a disciplinary domain and what 'breaks' the rules.

Teachers must not only be capable of defining for students the accepted truths in a domain. They must also be able to explain why a particular proposition is deemed warranted, why it is worth knowing, and how it relates to other propositions, both within the discipline and without, both in theory and in practice.

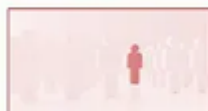
Thus, the biology teacher must understand that there are a variety of ways of organizing the discipline. Depending on the preferred text, biology may be formulated as: a science of molecules from which one aggregates up to the rest of the field, explaining living phenomena in terms of the principles of their constituent parts; a science of ecological systems from which one disaggregates down to the smaller units, explaining the activities of individual units by virtue of the larger systems of which they are a part; or a science of biological organisms whose most familiar of analytic units, from whose familiar structures, functions and interactions one weaves a theory of adaptation. The well-prepared biology teacher will recognize these and alternative forms of organization and the pedagogical grounds for selecting on under some circumstances and others under different circumstances.

The same teacher will also understand the syntax of biology. When competing claims are offered regarding the same biological phenomenon, how has the controversy been adjudicated? How might similar controversies be adjudicated in our own day?

We expect that the subject matter content understanding of the teacher be at least equal to that of his or her lay colleague, the mere subject matter major. The teacher need not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. Moreover, we expect the teacher to understand why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral. This will be important in subsequent pedagogical judgements regarding relative curricular emphasis.

Lee Shulman. A perspective on teacher knowledge

1. ¿Habéis encontrado en la lectura elementos de vuestra reflexión inicial?
2. ¿A qué se refiere Shulman cuando habla de estructuras sustantivas y sintácticas? Pista: no está hablando de gramática ;-)
3. ¿Podéis poner ejemplos concretos de conocimiento pedagógico para docentes de español como lengua de herencia?
4. ¿Qué elementos forman parte del conocimiento curricular?



3.1.3.2. Actividad 2. Reflexión sobre dimensiones de la enseñanza desde la perspectiva del docente emocional, crítico y estratégico.

Farrell, T.S.C. (2013) Reflective Teaching. TESOL, 4-5.

What Is Reflective Practice? ➤

Most teachers think about their work either before they teach, while they are teaching, or after they have finished teaching a class. While many think this is reflective practice, it really only consists of fleeting thoughts that are based on hunches, intuition, or even some actions that happened in the class. So much is happening in the classroom during a lesson, though, that teachers cannot really know or see all that transpires. Reflective practice means more than fleeting thoughts before, during, or after a lesson; it means examining what you do in the classroom and why you do it. Reflective practice also means thinking about the beliefs and values related to English language teaching, and seeing if classroom practices are consistent with these beliefs and values. In order to engage in reflective practice, teachers must systematically collect information about their classroom happenings and then analyze and evaluate this information and compare it to their underlying assumptions and beliefs so they can make changes and improvements in their teaching (Farrell, 2007). Reflective practice can also be conducted outside the classroom by looking at the context of teaching, such as when teachers want to see the impact of their teaching on the community or society, or how the community or society impacts their teaching. Questions to consider may include *Who makes the curriculum?* and *What and whose values does the curriculum embody?*

REFLECTIVE BREAK

- Why is the preceding definition, which suggests that teachers collect data about their work, different from the usual way reflective practice is seen?
- How can collecting data help teachers make informed decisions about their practice?
- How can teachers collect data about their practice?
- Why is reflecting on practice important for a teacher?

Reflective Teaching

Why Is Reflective Practice Important? ➤

Teachers may ask why they should reflect on their practice beyond the quick after-class muse, which may lead to perceptions such as "That was a good class!" or "That was a bad class!" or "The students were not very responsive today!" Although these musings may act as a necessary starting point for most teachers, they do not produce any real evidence whether the perceptions they lead to are correct or not. For example, some teachers end class happy because they think it went well. Conversely, they may feel unhappy at the end of a class because they have perceived it to have gone badly and, worse, they spent a good deal of time preparing for that particular class. Some teachers base their initial perceptions of their teaching on the way students respond (e.g., yawning) or do not respond during class. This kind of evidence may not lead to correct interpretations of the teachers' perceptions because yawning may have nothing to do with the class and the teaching and everything to do with a student's tiredness. Likewise, if students do not respond to teaching and lessons, teachers should investigate why they were not responsive without becoming too defensive. Teachers need to know why some classes seem to go well and others not so well, and how they define what *well* means. This investigation is called *evidence-based* reflective practice. As such, teachers need to compile solid data about what is really happening in their classrooms rather than what they think is happening. Reflective practice is important because it helps teachers make more informed decisions about their teaching—decisions that are based on concrete evidence systematically collected over a period of time.

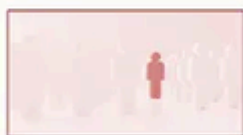
REFLECTIVE BREAK

- When teachers think about their teaching, they usually come up with statements such as "My lesson went well" or "My students seemed not to be interested today" or "I did not like that lesson," and then they make decisions about how they will conduct future classes. Would this be considered reflective practice? If yes, why? If not, why not?

Reflective Practice

T.S. Farrell. Reflective Teaching, p. 4

1. La definición aportada de práctica reflexiva propone que los docentes recaben datos de su trabajo. ¿En qué sentido te parece diferente del concepto habitual?
2. ¿De qué forma puede contribuir el hecho de recabar datos a que los docentes tomen decisiones informadas sobre su práctica?
3. ¿Cómo pueden los docentes recabar datos sobre su práctica? Pon ejemplos concretos.
4. ¿Por qué es importante la práctica reflexiva para los profesionales de la docencia?

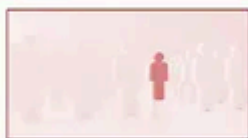


17



T.S. Farrell. Reflective Teaching, p. 5

1. Cuando los profesores reflexionamos sobre nuestras clases, frecuentemente decimos cosas como: “La clase de hoy ha ido muy bien”, “los alumnos de primero no han participado casi nada, los he visto apáticos”, etc. Entonces decidimos seguir con procedimientos que consideramos exitosos o cambiamos cosas para ver si mejoramos las clases que han salido mal. ¿Se puede considerar esto como práctica reflexiva? ¿Por qué sí o por qué no?
2. ¿Qué quiere decir “tomar decisiones informadas”?



29



Discusión grupal sobre los conceptos clave de las diapositivas y su aplicación en los talleres previos.

3.2. Sesión 2: Proyectos Finales

3.2.1. Propósito. Propiciar la síntesis de aprendizajes adquiridos durante la formación mediante la presentación de proyectos de secuencias didácticas para hablantes de herencia, con fundamento teórico y retroalimentación colaborativa basada en criterios académicos.

3.2.2. Descripción de la sesión. Los grupos de trabajo expusieron su planificación de secuencia didáctica (10 minutos) integrando elementos de los talleres 1 a 3: planificación didáctica, diseño de materiales, enfoque crítico y uso estratégico del translenguaje. Las presentaciones orales se realizaron conforme a las instrucciones del proyecto final y se acompañaron de la rúbrica de evaluación, promoviendo un espacio de diálogo y reflexión conjunta con realimentación entre pares y la profesora.

Antes del desarrollo del proyecto final, se presentaron los lineamientos técnicos y académicos que orientan la elaboración del documento de planificación y la sustentación oral. Estos lineamientos garantizan coherencia entre la propuesta didáctica y los fundamentos teóricos de los talleres previos, promoviendo trabajos rigurosos, viables y aplicables al contexto real de enseñanza con aprendientes de español como lengua de herencia.

Se proporcionó una rúbrica para la evaluación de los proyectos finales. A continuación se presentan tanto los lineamientos como la rúbrica.

Proyecto final

El proyecto final de esta formación docente consiste en **una planificación completa de una secuencia de clase de 30 minutos de duración** que se diseñará **en grupos de tres alumnos**, que **debe incluir elementos de los talleres 1, 2 y 3** y que **se presentará por escrito antes del 31 de octubre de 2025 y de forma oral durante el taller 4**.

Objetivos del proyecto

- Realizar de forma autónoma una planificación de clase específica para niños hablantes de español como lengua de herencia.
- Integrar contenidos y competencias de diferentes campos, como la planificación de clases, el diseño y adaptación de materiales, pensamiento crítico, atención a la diversidad, etc.
- Saber distinguir entre un documento de aula (planificación de clase que se entrega por escrito) y una presentación académica (justificación de la planificación).

Resultados del proyecto

1. Un **documento de 4-5 páginas** en el que se desarrolle la planificación de una secuencia de clase de 30 minutos de duración, planteada para aprendientes con español como lengua de herencia en edades tempranas. El documento deberá incluir todos los elementos necesarios de dicha planificación, como objetivos, temporalización, actividades e instrucciones para las mismas, materiales necesarios y las fuentes de las que proceden, elementos de feedback, etc. Cada grupo preparará un documento de planificación y uno de los miembros lo entregará a través de la plataforma moodle **antes del 31 de octubre de 2025**.
2. Una **presentación de 10 minutos de duración como máximo** en la que se justifique la planificación que se ha entregado desde el punto de vista teórico. En esta presentación deberán participar los tres miembros del grupo. **No se explicará la planificación de clase en sí**, puesto que ya se ha entregado, **sino que se fundamentarán las decisiones tomadas en fuentes teóricas** procedentes de los talleres 1, 2 y 3 y de las lecturas realizadas. Las presentaciones se realizarán durante el taller 4.

Instrucciones para el documento de planificación

- Conviene formar los grupos de trabajo al principio de la formación, con el fin de poder recabar ideas y material durante los diferentes talleres. Puede ser útil crear desde el principio un documento colaborativo para trabajar en común.

Rúbrica para ofrecer retroalimentación de los proyectos finales

PRESENTACIÓN ORAL	COMENTARIOS CON EJEMPLOS CONCRETOS
¿Cumple las instrucciones formales? (tiempo, participación de los miembros del grupo, etc.) ¿El soporte visual es adecuado y facilita la comprensión?	
¿La estructura es clara y facilita la comprensión? ¿Hay transiciones fluidas entre las diferentes partes y las distintas ideas?	
¿Se fundamentan las decisiones tomadas? ¿Cómo se hace? ¿Falta algún aspecto importante?	
¿Incluye aspectos tratados en los talleres 1, 2 y 3 de la formación? ¿Cuáles?	
DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN	COMENTARIOS CON EJEMPLOS CONCRETOS
¿Cumple las instrucciones formales? (extensión, formato, etc.)	
¿Incluye la planificación en forma de tabla y el desarrollo de la secuencia?	
¿Tiene todos los elementos necesarios, de forma que cualquier docente podría impartir esa secuencia de clase?	
¿Incluye aspectos tratados en los talleres 1, 2 y 3 de la formación? ¿Cuáles?	

Carmen Ramos

3.2.3. Muestra representativa de los proyectos finales presentados. La siguiente tabla sintetiza los principales elementos de los proyectos elaborados por los equipos participantes. Se incluyen el nombre del equipo, título del proyecto, público meta, tema central, y aportación didáctica, de manera que el lector del e-book pueda apreciar la diversidad metodológica, la pertinencia de los temas seleccionados y la integración de saberes provenientes de los Talleres 1, 2 y 3.

Equipo / Integrantes	Título del proyecto	Público meta	Tema / Enfoque didáctico	Aportación principal del proyecto
Stefany Guzmán, Natalia Casillas Barba	<i>Planificación didáctica para HH</i>	Niños hablantes de herencia (A2)	Lectura guiada y sensibilización cultural	Actividades centradas en comprensión progresiva y trabajo con textos cercanos al repertorio cultural del aprendiz.
Martha Imelda Galván, Santiago Almanza, Ximena Rodríguez	<i>Secuencia didáctica: leyendas</i>	Adolescente HH (B1)	Comprensión lectora y producción escrita a partir de una leyenda	Secuencia estructurada en tres fases que integra activación, lectura y producción, con apoyo visual y reflexión
Ximena Badajoz, Danna Maldonado, Valeria Sofía Santillán	<i>Translenguaje en el aula</i>	Jóvenes HH (A2-B1)	Enfoque translengual y préstamos lingüísticos	Integración explícita de repertorios bilingües para fortalecer la expresión y reflexión sobre prácticas lingüísticas reales.
Erika del Socorro Alvizo, Johan Roberto Vega, Juana Isabelvia Pérez	<i>Clase de sonidero</i>	Niños HH	Léxico y pragmática a partir de materiales culturales auténticos	Uso de música sonidera como recurso de identidad; actividades de escucha, vocabulario y creatividad.
César Iván Rangel Mares, Ivy Alexa Calderón Melgar	<i>Planificación para HH</i>	Niños HH (A1-A2)	Comprensión de textos breves mediante recursos visuales	Actividades graduadas que priorizan accesibilidad, apoyo visual y producción supervisada.
Claudia Nallely Camacho, Raúl Antonio Guerrero	<i>Translingüismo y préstamos del inglés en el español actual</i>	Jóvenes HH	Reflexión sobre contacto lingüístico	Actividades de análisis, comparación y producción bilingüe; sensibilización metalingüística.
Jade Reyes, Grecia Fernández, Renata Sartoris	<i>Secuencia para preposiciones</i>	Niños/adolescentes HH	Gramática en contexto y translenguaje	Actividades lúdicas y multimodales para el uso funcional de preposiciones en ambas lenguas.
Libia Hernández, Yunnuen Salgado	<i>The Fox and the Colibrí</i>	Adolescentes HH (A2)	Comprensión lectora y reflexión bilingüe	Reescritura y análisis de un cuento bilingüe, integrando expresión escrita y pensamiento crítico.
Sebastián Sánchez, Cipriano Emilio	<i>Mexicanismos</i>	Adolescentes HH (B1)	Léxico identitario y pragmática	Actividades centradas en variación dialectal, identidad y uso significativo del repertorio cultural.
Ricardo Hernández, Roberto Rendón, Víctor Jared Hernández	<i>Planificación de clase: Leyendas</i>	Joven HH (B1)	Lectura de leyendas, comprensión y producción	Secuencia robusta con fases de activación, lectura guiada y producción oral/escrita, con apoyo visual.

JUSTIFICACIÓN DE LA PLANEACIÓN

Stefany Ayala
Natalia Casillas

CONTEXTO

Alumna hablante de herencia

Edad: 6 años

Tema: partes del cuerpo → vocabulario de uso cotidiano

Secuencia: Vocabulario, categorizar, uso del vocabulario con “Simón dice...”
(RFT)

Nota: no hay actividades de producción escrita ya que por la edad y nivel es complicado.

MATERIAL VISUAL

La primera impresión cuenta, así que



Planeación PROYECTO FINAL

Martha Galván - Santiago Almanza - Ximena Valdivia



Objetivo general:

Fortalecer la comprensión lectora y la producción oral mediante una fábula que permita reflexionar sobre valores y fortalecer el vínculo cultural con el español.



¿En qué nos basamos?

- Green (2023): Five Design Principles for Language Learning Materials Development
- González (2025): El enfoque lúdico y la narrativa en la planificación de clase



Por Alana Ortiz

Actividad translingüismo

Propuesta de Marketing

objetivos

- Que el alumno sea consciente de su capacidad de cambiar de un idioma a otro.
- Traducción con el fin de que el alumno pueda ayudar en caso de que algún familiar no hable la L1 del estudiante.
- Ampliar el repertorio lingüístico del estudiante por medio de las películas.

contexto

14

CLASE DE SONIDERO

11 de noviembre de 2025



OUR TEAM

PROYECTO FINAL

PRESENTACIÓN

Presentan:

Calderón Melgar Ivy Alexa
Rangel Mares César Iván

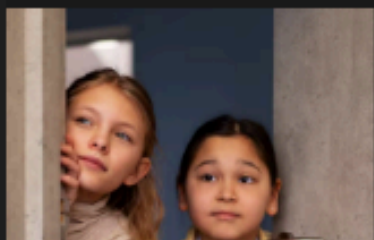
CONTEXTO

PERFIL:

- Niños de 10 años o más
- A2
- Español como lengua de herencia

OBJETIVO:

- Valorar la lengua de herencia como capital lingüístico
- Promover el translanguaging como herramienta



TALLER 1: Introducción a la didáctica del español como lengua de herencia a edades tempranas



Conociendo nuevas palabras

Grupo meta: Grupo de 15-18 años con un padre o una madre originaria de algún país de Latinoamérica cuya primera lengua es el español.

Objetivo: Introducir vocabulario de las diferentes variantes lingüísticas del español en América Latina.


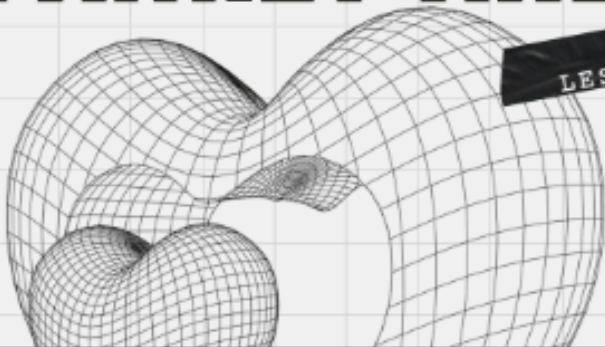
Duración: 30 minutos



Materiales:

<https://www.tiktok.com/@softwareskidoo/74065040280>







BY: LIBIA HERNANDEZ AND YUNNUEN SALGADO

MY FAMILY AND ME

LESSON PLAN




CONTEXT




TARGET LANGUAGE HERITAGE SPANISH LEARNERS	TIME 30 MINUTES
AGE 6 - 8 YEARS	SETTING BILINGUAL CLASSROOM
LEVEL BEGINNER (A1)	FOCUS VOCABULARY EXPANSION AND CULTURAL CONNECTION RELATED TO FAMILY MEMBERS

2



LEARNING OBJECTIVES



By the end of the class, students will be able to:



MEXiCANiSMOS

Sebastián Sánchez y Cipriano Emilio



¡INTRODUCCIÓN

Cultura viva en cada rincón.

Edad: 20 años

Nivel: A2 (Principiante)

Tiempo: 30min

Actividad: Mexicanismos. ¿Cómo lo dices?

El alumno tendrá que relacionar el mexicanismo con su significado y posteriormente complementarlo con su uso propio en su habla cotidiana (¿Ingles?)

Propósito:

Que el alumno conozca esta parte significativa del español mexicano y asimile

ACLARACIONES



3.2.5. Actividades principales.

- Exposición del proyecto final en grupos de dos o tres participantes (10 min máx.).
- Aplicación de la rúbrica de proyectos finales para valoración entre pares.
- Retroalimentación profesional por parte de la docente.

3.2.6. Proyecto final del programa formativo

Para cerrar la experiencia formativa y garantizar la consolidación de los aprendizajes desarrollados en los tres talleres anteriores, se establecieron lineamientos específicos para la elaboración y presentación del proyecto final. Estos criterios buscan asegurar que las y los participantes apliquen de manera integrada los fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos abordados a lo largo del programa, demostrando competencia en el diseño didáctico para hablantes de herencia, el uso reflexivo del translenguaje, la adaptación y creación de materiales contextualizados, y la implementación de estrategias orientadas a la diversidad lingüística y cultural. Asimismo, estos lineamientos promueven la autonomía docente, el rigor académico y la práctica reflexiva como ejes centrales del desarrollo profesional.

El proyecto final articula los aprendizajes de los talleres 1-3 y se consolida en el Taller 4.

Producto escrito

- Secuencia didáctica de 30 minutos para niños hablantes de herencia
- Extensión: 4-5 páginas
- Debe incluir: objetivos, temporalización, actividades, instrucciones, materiales, evaluación formativa y referencias

Presentación oral

- Duración: máximo 10 minutos
- Formato: presentación con soporte visual
- Enfoque discursivo: fundamentación teórica (no explicación operativa de actividades)
- Citas en formato APA 7ª edición

Evaluación y retroalimentación

- Retroalimentación docente y entre pares
- Uso de criterios previamente establecidos
- Enfoque en calidad pedagógica, coherencia teórica, pertinencia cultural y atención a la diversidad lingüística

Cierre formativo

Este taller representa el momento de síntesis del trayecto formativo. Las y los participantes:

- Consolidaron su identidad profesional como docentes de español para hablantes de herencia
- Integraron enfoques socioculturales, decoloniales y de translenguaje
- Demostraron capacidad para fundamentar sus decisiones didácticas desde bases teóricas sólidas
- Activaron herramientas reflexivas para continuar aprendiendo desde su propia práctica
- Fortalecieron su agencia como educadores-investigadores comprometidos con la justicia lingüística y educativa

3.3. Sesión 3. Investigación Acción

3.3.1. Propósito. Introducir metodologías de investigación docente para la intervención y mejora continua del proceso educativo desde una perspectiva basada en evidencia, reconociendo al docente como investigador de su propia práctica.

3.3.2. Descripción de la sesión. A partir de la presentación temática, se analizaron los fundamentos de la investigación en acción y su vínculo con la práctica reflexiva. Se trabajó con el material Plan de acción (sesión del 12 de noviembre), donde los participantes generaron una propuesta inicial siguiendo las fases de identificación del problema, diagnóstico, planificación de la intervención y previsión de instrumentos de observación y reflexión.

3.3.3. Actividades principales

- Actividad: Elaboración de un plan de acción, en cuatro fases, según el documento facilitado (Dra. Ramos).
- Discusión de ejemplos prácticos sobre problemáticas frecuentes (gestión del tiempo, adecuación de materiales, implicación emocional, etc.).
- Identificación de posibles instrumentos: diarios reflexivos, grabaciones de aula, entrevistas informales, parrillas de observación, entre otros.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN (IA)

TU PLAN DE ACCIÓN

En esta sesión no podremos llevar a cabo todo el ciclo completo que implica un auténtico proyecto de IA (planificar, actuar, observar, reflexionar), pero sí podemos esbozar la primera fase (planificación). Lo haremos en cuatro pasos:

1. Identificar un problema, foco de investigación o campo de acción.
2. Formular algunos aspectos del mismo susceptibles de mejora (diagnóstico).
3. Planificar una intervención adecuada.
4. Prever instrumentos de investigación adecuados para la observación y reflexión.

1. IDENTIFICACIÓN DE UN PROBLEMA

Estas preguntas de reflexión pueden ayudarte a identificar un foco de investigación:

- ¿He constatado problemas recurrentes en el aula y me he preguntado alguna vez cómo podría mejorar la situación?
- ¿En qué ámbito tendría que trabajar para ser mejor profesor?
- ¿Pertenecen esos problemas a un ámbito de mi actividad en el que yo puedo decidir?
- ¿Cuáles serían las ventajas de un cambio en esa situación existente?

OBSERVACIÓN

No es necesario que precises ahora totalmente el problema; eso se puede hacer más tarde. Es importante establecer el ámbito al que pertenece dicho problema. Ejemplos de posibles focos de investigación en el aula son: la gestión del tiempo, las formas de organización social del trabajo en clase, el manual y los materiales adecuados para un determinado curso, etc.

2. DIAGNÓSTICO

Una vez que te has decidido por un determinado ámbito, conviene ahora describir y explicar el problema con más precisión, delimitando el campo de investigación. Las siguientes preguntas de reflexión pueden guiarte:

- ¿Puedo formular algunos aspectos del ámbito que quiero investigar susceptibles de mejora?
- ¿Cómo puedo concretarlos?
- ¿Cómo le explicaría el o los problemas concretos a un compañero o compañera? ¿Cómo puedo describir la situación actual?
- ¿Qué clase de evidencia tendría que generar para demostrar lo que ocurre?

Carmen Ramos

Proyectos finales, práctica reflexiva, investigación en acción



Universidad de Guanajuato, 10-12 noviembre 2025

Carmen Ramos
Universidad Internacional SDI Múnich



2



Profesionalización

4. Conclusión

El Taller 4 constituyó el cierre articulador de la trayectoria de formación, consolidando los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo de los tres talleres anteriores. En este espacio, las y los participantes no solo presentaron y justificaron sus proyectos finales, sino que también pusieron en práctica procesos esenciales para su desarrollo profesional docente: la reflexión sistemática sobre su propia práctica, la argumentación fundamentada en marcos teóricos contemporáneos y el diálogo académico colaborativo.

A través de la práctica reflexiva y la investigación en acción, se promovió una visión del profesorado como agente crítico, capaz de analizar su contexto, tomar decisiones pedagógicas informadas y construir conocimiento desde la acción en el aula. Esto permitió que los futuros docentes de español como lengua de herencia fortalecieran su capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, inclusivas y culturalmente sensibles, al tiempo que adquirieron herramientas metodológicas para seguir investigando y perfeccionando su labor educativa.

Glosario de términos clave

1. Descripción

Como parte fundamental de este programa de formación docente, se desarrolló un glosario especializado que acompañó transversalmente los cuatro talleres. Esta herramienta académica tuvo como propósito fortalecer el dominio conceptual de los futuros docentes de español como lengua de herencia, segunda lengua y lengua extranjera, así como de inglés, a través de la definición, análisis y contextualización de términos esenciales en el campo de la educación lingüística.

El glosario fue elaborado de manera colaborativa por las y los participantes —estudiantes de las Licenciaturas en Enseñanza de Español como Segunda Lengua y Enseñanza de Inglés, provenientes tanto de la sede Guanajuato como de la sede Yuriria de la Universidad de Guanajuato— quienes produjeron un total de 112 entradas terminológicas. Cada término se definió siguiendo criterios académicos rigurosos, integrando perspectiva teórica, enfoque actual en lingüística aplicada y reflexiones del ámbito pedagógico.

Las definiciones siguen un formato estandarizado inspirado en modelos lexicográficos especializados, como el GlosELE, e incluyen:

- Conceptualización precisa del término (150–200 palabras)
- Fundamentación teórica y autores de referencia
- Contextualización pedagógica en el marco de la educación para hablantes de herencia
- Bibliografía en formato APA 7ª edición

Con el objetivo de facilitar la comprensión de las relaciones conceptuales y la articulación entre los diferentes ámbitos abordados, la información recopilada fue sistematizada en una matriz de trabajo y posteriormente trasladada a una figura dinámica de visualización terminológica, la cual permite observar las conexiones entre los términos, así como los ejes temáticos predominantes: adquisición de lenguas, bilingüismo y translenguaje, diseño y adaptación de materiales, práctica reflexiva, sociolingüística, literacidad, evaluación y pedagogías críticas.

Este glosario constituye un recurso académico duradero y transferible, que servirá como referencia para futuras generaciones de docentes en formación y como apoyo para el desarrollo de propuestas educativas contextualizadas, fundamentadas y culturalmente sensibles en el ámbito del español como lengua de herencia y otras configuraciones educativas bilingües.

Referencias

- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). Action Research. En B. Paltridge y A. Phatiki (Eds.) *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (pp.80-97). Bloomsbury.
- Farrell, T.S.C. (2013). *Reflective Teaching*. TESOL.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Schulman, L. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching". En A. Pollard (Ed.) (2002). *Readings for Reflective Teaching* (pp.152-154). Continuum.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and Method. En M.D. LeCompte *et al.* (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 337-404). Academic Press.

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA



SDI INTERNATIONALE
HOCHSCHULE
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



Universidad
Veracruzana



Campus Guanajuato | División de Ciencias
Sociales y Humanidades



www.ugto.mx
www.dcs.h.ugto.mx